

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/28/2006

Karol Sauerland

Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?*

Autor podejmuje problematykę aktualności modelu kształcenia uniwersyteckiego zaproponowanego przez Wilhelma von Humboldta. Omawiając koncepcję tego pruskiego ministra oświaty, stawia pytanie o to, czy jest dziś miejsce dla modelu kształcenia uniwersyteckiego opartego na idei partnerskiej wspólnoty studentów i profesorów, która w wolny, nieskrępowany i zarazem bezinteresowny sposób poszukuje odpowiedzi na wszelkie dręczące współczesnych badaczy pytania, modelu, w którym problem stosowności wiedzy schodzi na dalszy plan, a dominuje model interdyscyplinarności poszukiwań intelektualnych i tworzonej wiedzy.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, uniwersytety, modele kształcenia uniwersyteckiego, Wilhelm von Humboldt.

W 1806 r. Prusy, po przegranej bitwie z armią napoleońską pod Jeną i Auerstedt, rozpadły się. Skutkiem ich klęski była m.in. utrata terenów zdobytych przez rozbiory Polski. Stolicą Prus stał się właściwie Królewiec (Königsberg). W historiografii mówi się o rozpadzie systemu Fryderyka II, absolutyzmu pruskiego.

Po tej klęsce stał się cud. Zabrano się do reformowania państwa pruskiego, co skończyło się pewnym sukcesem, choć tylko część reform została konsekwentnie przeprowadzona. Kręgi konserwatywne jak zwykle umiały się dość umiejętnie bronić przed radykalnymi, bardzo potrzebnymi zmianami, do których należała m.in. reforma szkolnictwa, a zwłaszcza uniwersytetu. Stworzono tzw. humboldtowski model szkoły wyższej.

Kiedy toczyła się europejska wojna między Francją, Hiszpanią i południowoniemieckimi państwami z jednej strony, a Anglią, Rosją, Austrią i Szwecją z drugiej, Wilhelm von Humboldt był w Rzymie jako poseł pruski przy Watykanie, tzn. jako ktoś, czyja działalność nie miała właściwie żadnego znaczenia, bo Watykan był wówczas instytucją całkowicie uzależnioną od woli Napoleona, a Prusy jako państwo neutralne nie liczyły się na forum międzynarodowym. Będąc posłem, Humboldt wykorzystał swój czas w latach 1802–1808 na intensywne kontakty towarzyskie ze znanymi postaciami sceny politycznej i z artystami oraz na studia nad antykiem. Ponadto prowadził, jak to wówczas było w zwyczaju, rozległą korespondencję z ciekawymi ludźmi z całej Europy. Kiedy wezwano go do

* Tekst wykładu wygłoszonego 6 czerwca 2006 r. w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Królewca, aby objął funkcję ministra edukacji, najpierw odmówił, bo nie mógł uwierzyć, by tak słabe państwo mogło cokolwiek osiągnąć na tym polu, nie dysponując odpowiednimi środkami. Bał się też kierowania uczonymi. Jak pisał w liście do żony Caroline – nie mogłoby to wyjść lepiej niż kierowanie trupą komediantów. Nie odrzucił jednak tej propozycji. Był gotów ją przyjąć, pod warunkiem zagwarantowania mu niezależności w urzędzie. Po trudnych pertraktacjach król Wilhelm III powołał go 15 grudnia 1808 r. na to stanowisko, dając mu jeszcze czas do namysłu. Dwudziestego lutego 1809 r. Humboldt został mianowany mężem stanu (*geheimer Staatsrat*) i dyrektorem Sekcji Sztuki i Edukacji Publicznej w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Właściwie był ministrem kultury i edukacji. Funkcję tę pełnił przez 16 miesięcy. Zrezygnował z niej, gdyż doszedł do wniosku, że odbiera mu się wcześniej zagwarantowaną niezależność. Podobno się mylił. W ciągu tych 16 miesięcy dokonał jednak takiej rewolucji w szkolnictwie, że do dziś mówi się o modelu humboldtowskim. Na czym polegał ten model?

Humboldt odróżniał trzy stopnie edukacji, które można by we współczesnym języku określić jako podstawowy, średni i wyższy, przy czym wprowadził – dotąd nieznaną – rok szkolny (tzn. nie można było przystąpić do zajęć w szkole lub na uczelni w dowolnym czasie, lecz tylko z rozpoczęciem roku szkolnego lub semestru). Najbardziej zmieniło się oblicze ówczesnego gimnazjum i uniwersytetu. Najważniejszą zasadą było dla Humboldta kształcenie młodego człowieka w szkole i na uczelni oraz kształtowanie specyficznych umiejętności, a nie jedynie przekazywanie wiedzy. Każdy powinien stać się kimś, zyskać osobowość, i to niezależnie od pochodzenia. Daje się to osiągnąć tylko wtedy, kiedy nauczyciel traktuje ucznia – a przede wszystkim studenta – jako równorzędnego partnera. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy istnieje coś, co łączy nauczającego z uczącym się. Tym elementem łączącym jest nauka. Przez „naukę” Humboldt rozumiał zbiór nierozwiązanych problemów. Nie rozwiązał ich również profesor, nauczyciel, co sprawia, że znajduje się w pewnym sensie w podobnej sytuacji jak student, i oznacza, że są oni wobec nauki równi. Ich równość polega na tym, że każdy musi się starać o rozwiązanie problemów. Prawdopodobnie profesor rozwiąże taki problem szybciej, ale niezależnie od tego student uczy się właściwego podejścia do problemów, do nauki. Ponadto poznaje w nauczycielu człowieka poszukującego rozwiązań, dowiaduje się, na czym polega twórcze podejście do zagadnień, dzięki czemu sam może z czasem stać się twórcą.

Takie podejście do kształcenia jest możliwe pod warunkiem, że istnieje ściśle połączenie między badaniami (nauką) i nauczaniem. Hasłowo mówi się o jedności nauki i nauczania (*Einheit von Lehre und Wissenschaft*). Przyjęcie tego założenia implikuje przyjęcie kolejnego: że badania nie mogą być prowadzone w akademiach nauk, gdzie uprawia się tylko naukę, lecz muszą być przeniesione na uczelnie. Ma to, zdaniem Humboldta, też ten dobry skutek, że nauka staje się bardziej niezależna od państwa, które lubi popierać doraźne potrzeby, nie interesując się zbytnio podstawami nauk, a tym samym ich rozwojem w odległej przyszłości.

Podstawowymi kierunkami wszelkich nauk i wszelkiej wiedzy są filologia, filozofia i matematyka. Co do matematyki, to również i dziś nikt nie ma wątpliwości, że jest każdemu potrzebna. Według Humboldta uczy ona formalnego ujęcia problemów. Niejedna osoba postawi jednak pytanie: po co każdemu uczącemu się zdolność myślenia w kategoriach filologii i filozofii? Otóż filologia uczy obchodzenia się z tekstem, czy to od strony językowej (dociekając, jak są zbudowane zdania, jak wygląda ich struktura gramatyczna, jakie

chwyty retoryczne są stosowane); czy to od strony kontekstowego rozumienia form językowych. Aby rozumieć tekst, trzeba wiedzieć, kiedy i gdzie został sformułowany, jakiemu celowi miał służyć. Dotyczy to wszelkich tekstów, nie tylko literackich, ale także prawnych, urzędowych czy politycznych. W pewnym sensie każdy człowiek w czasach współczesnych, odkąd pismo odgrywa podstawową rolę, musi być również filologiem; niestety, mało kto zdaje sobie z tego sprawę. Filozofia uczy natomiast refleksji na poziomie wyższym; nieprzypadkowo nazywano ją kiedyś metafizyką, bo rozważania wykraczały poza zwykłą fizyczność, zwykłą rzeczywistość.

Rolą gimnazjum (szkoły średniej) jest przygotowywanie na studia, tak aby świadectwo dojrzałości poświadczало zdolność maturzysty do studiowania (*studierfähig*). Aby spełnić tę rolę, szkoła średnia przyzwyczaja ucznia do uczenia się, uczy go uczyć się, tzn. pokazuje, jak należy gromadzić wiedzę, jak ją porządkować, weryfikować oraz w jaki sposób porównywać ze sobą uzyskane wyniki. Bardzo ważnym zadaniem szkoły średniej jest rozwijanie zdolności wyrażania się, formułowania zagadnień. Zadaniem nauczyciela jest obserwowanie ucznia, by odgadnąć, w jakim kierunku może się on najlepiej rozwijać. Humboldt odróżniał trzy kierunki uzdolnień: lingwistyczne, historyczne i matematyczne. Choć uczeń może być naprawdę uzdolniony tylko w jednym z nich, musi mimo to w pewnym stopniu opanować każdy, jeśli chce się stać studentem, bo tego wymaga jedność nauki. Zawsze myślimy w kategoriach i lingwistycznych, i historycznych, i formalnych lub ścisłych. „Uczeń jest dojrzały – pisał Humboldt – jeśli nauczył się u innych tyle, ile był w stanie nauczyć się samodzielnie”. Jeśli nauczył się np. jak należy uczyć się języka, to nauczy się i następnych języków już bez pomocy szkoły.

Na uniwersytecie student właściwie nie potrzebuje wykładów; ich wybór spośród oferowanych możliwości jest raczej przypadkowy. Najważniejsze jest, by przed rozpoczęciem samodzielnego życia miał możliwość spędzenia kilku lat w miejscu, gdzie przebywa wielu nauczycieli i studentów, z którymi mógłby snuć naukowe refleksje. Humboldt używa słowa *nachdenken*, które można tłumaczyć wprost jako „reflektować”, ale zatracą się przy tym element zadumy. Na uczelni należy też uczyć się umiejętności pograżenia się w myślach. Humboldt był absolutnym przeciwnikiem pośpiechu, zatracania się w szybkim zdobywaniu wiedzy, braku czasu na porównanie wyników lub na zdanie sobie sprawy, jak poszczególne elementy mają się do siebie. W tym celu student musi mieć możliwość, tak jak uczony, izolowania się od otoczenia, bycia samotnym i wolnym zarazem, bo bez samotności i wolności nie ma nauki, choć rozwiązania uzyskane w wyniku refleksji, w izolacji od otoczenia, należy potem przedyskutować z innymi, aby je sprawdzić, skonfrontować z innymi możliwościami ujęcia danych problemów.

Humboldt wymienia zatem trzy elementy jako podstawę życia naukowego: samotność, wolność oraz współdziałanie bez wyraźnego celu i przymusu. Nauka ma po prostu swój własny rytm, każdy zaś, kto ją uprawia, ma inne zdolności, a tych nie można rozwijać pod dyktando. Jednocześnie każdy potrzebuje uzupełnienia przez innych, a zatem współistnienie wielu indywidualności służy i nauce, i pojedynczym osobom.

W czasie swojego urzędowania Humboldt jako mąż stanu napisał wiele sprawozdań i prośb do króla, rozważając ze swoimi współpracownikami w twórczej atmosferze mnóstwo kwestii szczegółowych (np. jak ma być finansowany nowy system edukacji, ile szkół powinno istnieć w Prusach, dla kogo mają być przeznaczone, jak należy uczyć, jakich przedmiotów itd.). Szczególnie zależało mu na stworzeniu uczelni w Berlinie, obok istnie-

jących już uniwersytetów w Królewcu i we Frankfurcie nad Odrą (Viadrina). Jak wiadomo, udało mu się to. Dwunastego maja 1809 r. poprosił króla o powołanie uniwersytetu w Berlinie, 16 sierpnia tegoż roku król podpisał akt fundacji, a na jesieni 1810 r. bramy berlińskiej uczelni zostały otwarte. Humboldt powołał na profesorów wybitne osobowości: Johanna Gottlieba Fichtego jako filozofa, Friedricha Schleiermachera jako teologa protestanckiego, Friedricha Carla von Savigny'ego jako prawnika, Christopha Wilhelma Hufelanda jako medyka, Reinholda Niebuha jako historyka, Friedricha Augusta Wolfa jako filologa klasycznego, Martina Heinricha Klaprotha jako chemika.

Budżet uniwersytetu miał być niezależny od państwa. W przypadku berlińskiej uczelni gwarancją niezależności miały być przypisane jej dominia królewskie, aby mogła się rozwijać według kryteriów naukowych, a nie doraźnych potrzeb państwa. Przyjęto, iż finanse powinny pochodzić od narodu, bo uczelnie mają służyć jego chwale. Przez „naród” rozumie tu całą społeczność danego państwa. Humboldt często używał określenia „naród niemiecki”, ale miał na myśli społeczność mówiącą po niemiecku. Językiem nauczania miał być niemiecki, co wydaje się oczywistością, ale należy pamiętać, że pierwszy wykład w języku niemieckim na niemieckiej uczelni wygłoszono w 1689 r. w Lipsku. Był to wykład Christiana Thomasiusa, zaś regularne wykłady w tym języku prowadził filozof Christian Wolff w Halle na początku XVIII wieku. Jemu to filozofia niemiecka ma do zawdzięczenia ukucie wielu zręcznych pojęć w języku niemieckim. W przedmowie do *Krytyki czystego rozumu* Kant nazwał Wolfa „twórcą niewygasłego dotąd ducha gruntowności w Niemczech”¹.

Uniwersytet Berliński stał się w XIX wieku uczelnią znaną, do której przybywano na studia z całego świata. Dopiero III Rzesza zdołała zniszczyć również i tę instytucję tak doszczętnie, że do dnia dzisiejszego nie może ona odzyskać dawnej sławy. Nazwa Humboldt-Universität pochodzi z 1949 r., kiedy w Berlinie Zachodnim powstał Freie Universität jako alternatywa dla Uniwersytetu Wschodniego, już nie wolnego. Ówczesne władze, nadając berlińskiemu uniwersytetowi miano Humboldt-Universität, miały na myśli braci Humboldtów – Wilhelma i Aleksandra.

Idea uniwersytetu humboldtowskiego nie pochodzi od samego Humboldta. Kryją się za nią przemyślenia wielu ludzi na temat kształcenia i jego roli w życiu publicznym. Sięgały one lat siedemdziesiątych XVIII wieku, kiedy przez *Bildung* (kształcenie) nie rozumiano przede wszystkim kształtowania danej osoby od zewnątrz, przez wychowywanie, pouczanie, lecz żywy wpływ mistrza na uczącego się, kształcenie od wewnątrz, tzn. aktywny udział uczącego się w przeobrażaniu samego siebie. Zastanawiano się, jakie możliwości dano człowiekowi nie wywodzącemu się ze szlachty, aby mógł się wszechstronnie rozwinąć, stać się osobowością. Johann Wolfgang von Goethe nie widział takich możliwości w ówczesnych warunkach, bo jego zdaniem wyłącznie w wyższych sferach można się nauczyć, jak występować publicznie, a także jak można uzyskać uznanie nie tylko jako ktoś wąsko wyspecjalizowany (czy to jako rzemieślnik, czy jako kupiec albo też jako dobry rolnik), ale jako osoba, jako „ja”.

Pedagog Johann Christoph Vollbeding w 1789 r. sformułował pogląd, iż najpierw należy kształcić (w sensie formowania) człowieka, a dopiero potem mieszczanina lub chłop. To, co ogólnoludzkie poprzedza specjalizację. Od takiej formy kształcenia zależy też stan cywilizacji danego państwa, czego nie należy rozumieć w ten sposób, iż państwo potrze-

¹ Immanuel Kant: *Krytyka czystego rozumu*, przekład Roman Ingarden, Warszawa 1957, t. 1, s. 48.

buje wielu wykształconych ludzi do realizacji swoich interesów, lecz tak, że państwo dopiero wtedy funkcjonuje dobrze, kiedy jego obywatele prezentują odpowiedni poziom. Nie powinni mieć możliwości kształcenia się, aby służyć państwu, lecz państwo powinno być zainteresowane ich ogólnym i wszechstronnym kształceniem. Państwo powinno, powiada Humboldt w studium *Ideen zu einem Versuch die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*² z 1792 r., służyć swoim obywatelom, dając im jak najwięcej wolności, aby mogli się wszechstronnie rozwijać. Wolność i kształcenie powinny się wzajemnie uzupełniać. Innymi słowy, nie ma wolności bez kształcenia i nie ma kształcenia bez wolności. Gwarantem tego wszystkiego ma być współczesne państwo. Dosyć podobne poglądy na temat kształcenia wyrażał Johann Gottlieb Fichte, wiążąc je z zasadniczymi rozważaniami o powołaniu człowieka. Zarówno w pamflecie *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten*³, jak i w książce *Beiträge zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die Französische Revolution*⁴ z 1793 r. twierdził, iż wolność myślenia należy do niezbywalnych praw człowieka; ani społeczność, ani władca nie mogą mu tego odebrać. Fichte posunął się do stwierdzenia, że ludzie mają prawo do zmiany ustroju politycznego, w którym żyją. Chodzi tu nie o prawa empiryczne, lecz transcendentne, tkwiące w naszej jaźni.

Fichte opowiadał się jednak za kierowaniem uniwersytetem przez państwo (choć z pewnymi wyjątkami), co różniło go od Humboldta i Friedricha Schleiermachersa, którzy nie mogli sobie wyobrazić jakiegokolwiek ingerowania instytucji państwowych w niezależność życia akademickiego. Jest rzeczą zrozumiałą, że Humboldt współpracował ze Schleiermacherem, który został w Berlinie urzędnikiem odpowiedzialnym za edukację w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, nie współpracował natomiast z Fichtem, choć spowodował powołanie go na stanowisko profesora filozofii na Uniwersytecie w Berlinie. Fichte został jego pierwszym rektorem, a Schleiermacher pierwszym dziekanem Wydziału Teologicznego.

Humboldtowi nie udało się zrealizować idei całkowitej autonomii uczelni, co było do przewidzenia. Mimo to uczeni cieszyli się dość dużą wolnością w prowadzeniu badań i w nauczaniu. Władze nie wróciły do dawnej praktyki jak najszybszego przygotowywania studentów do wykonywania wąsko pojętego zawodu. Nie przejęły wprowadzonego przez Napoleona wzoru francuskiego, w którym liczyła się przede wszystkim skuteczność. Zarazem należy podkreślić, iż wolność w nauczaniu i uprawianie badań według własnych wyobrażeń były realizowane właściwie tylko w ramach wydziału filozoficznego, w dużo mniejszym stopniu na prawie, a w minimalnym na medycynie, nie mówiąc już o wydziale teologicznym. Na medycynie studenci musieli się uczyć według ścisłych programów, o ich udziale w rozwiązywaniu otwartych kwestii nie było mowy, nie istniała równość nauczających i uczących się wobec nauki. Już Schleiermacher zastanawiał się, czy słuszne jest żądanie, by uniwersytet był tylko wówczas uniwersytetem (*universitas*), jeśli obejmie wszystkie nauki, skoro wydział medyczny przypomina raczej szkołę niż uniwersytet. Na tym wydziale nie chodzi o poznanie (*Erkenntnis*), lecz o nauczanie czegoś konkretnego do konkretnych celów, czyli o coś zewnętrznego. Na wydziale filozoficznym, do którego w tym czasie należały też nauki ścisłe, celem było uczenie się swobodnego poruszania się po

² Idee dotyczące ustalania granic działalności państwa.

³ Żądanie pod adresem władców Europy, aby przywrócili dławioną dotąd wolność myślenia.

⁴ Przyczynek do sprostowania sądów publiczności o Rewolucji Francuskiej.

zagadnieniach naukowych, poszukiwania dróg poznania czegoś nowego. Aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodoznawcze są ze sobą połączone, uzupełniają się nawzajem, powiada Schleiermacher w swoich rozważaniach o uniwersytetach z 1808 r. Student według niego powinien nauczyć się podstaw poznania, czyli opanować aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodoznawcze. Schleiermacher stworzył, jak wiadomo, podstawy współczesnej hermeneutyki, można powiedzieć – szczególnej teorii i praktyki poznania. Zawiera ona m.in. cenną myśl, że niezrozumienie jest punktem wyjścia dialogu, poszukiwania takiej interpretacji zjawisk, która mogłaby być akceptowana przez innych. Hans-Georg Gadamer niestety opacznie interpretował hermeneutykę Schleiermachera, jak spróbowałem to wykazać w artykule *Pojęcie hermeneutyki u Schleiermachera*, opublikowanym w 1993 r. w „Więzi”⁵.

Wszyscy reformatorzy systemu edukacji byli przekonani, że istnieje coś takiego jak duch nauki, coś, co łączy wszystkie dziedziny wiedzy; ten zaś, kto jest przesiąknięty owym duchem, jest człowiekiem etycznym. Dla niego istnieje wartość ogólna, którą może się kierować w życiu. Taki człowiek może być sobą, ponieważ wie, że należy zgłębiać problemy w samotności z jednej strony, i w łączności, w komunikacji z innymi z drugiej strony, wie też, że należy stać się osobowością. Humboldt chciał, aby proces kształcenia człowieka na taką osobę, która „ma w sobie punkt ciężkości” zaczynał się już w młodym wieku, w gimnazjum. Tam człowiek powinien uczyć się czegoś, co na pierwszy rzut oka wydaje się niepotrzebne: martwego języka, czyli greki, łaciny lub hebrajskiego. Celem nauczania takiego języka było poznanie jego ducha, a nie komunikacja. Wyłączenie komunikacji, opanowania języka mówionego, nie byłoby możliwe przy nauce języków nowożytnych. Uczenie się języka martwego ma tę korzyść, że uczący się koncentruje się bardziej na samym języku, a nie na ubocznych reakcjach, jakie niesie ze sobą rozmowa w języku obcym. Przy tym Humboldt poświęcił dużo uwagi budowie języka – nie tylko gramatyce, ale wszystkim elementom, które decydują o jego charakterze. W późniejszych latach, po odejściu z ministerstwa, rozwinął teorię języka, na którą do dziś powołują się uczeni. Tworząc gimnazjum humanistyczne, Humboldt wykreował typ człowieka patrzącego na świat poprzez autorów antycznych. Przede wszystkim zaś uczącego się uczył dokładnego czytania tekstów. Wszyscy wielcy naukowcy, czy to Herman von Helmholtz, czy Albert Einstein, wszyscy wielcy myśliciele, czy to Max Weber, czy Sigmund Freud, przeszli przez ten typ szkoły – kilku z nich zostało noblistami. Powstaje pytanie, czy dzięki takiej szkole, czy mimo lub nawet wbrew niej? Moim zdaniem dzięki niej, gdyż uczyła ona myślenia kompleksowego – trzeba było poznać strukturę języka, zwracać uwagę na szczegóły oraz na kontekst wypowiedzianych słów lub zdań. Uczyła też uczyć się dla uczenia się, bez zwracania uwagi na użyteczność zdobywanej wiedzy.

Dziś słyszy się na ogół, że idea uniwersytetu, jaką projektował Humboldt, jest przestarzała i że nie odpowiada potrzebom współczesności. Jedyne pozytywne głosy pochodzą – proszę się nie dziwić – ze Stanów Zjednoczonych. W 1997 r. prezydent Uniwersytetu Stanford bronił spuścizny Humbolta jako czegoś, co jest najlepsze w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Jako przekaznik wiedzy uniwersytet, jego zdaniem, nie ma przyszłości. Funkcja ta może być wykonywana szybciej i taniej poprzez różne media, łącznie z Inter-

⁵ „Więź” 1993, nr 4, s. 99–107 oraz z małymi zmianami w: *Rozum w dziejach. Księga jubileuszowa Profesora Ryszarda Panasiuka*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2001, s. 101–110.

netem. Szkoły wyższe są natomiast nie do zastąpienia jako miejsce (ojczyzna) jedności nauki i nauczania oraz jako wspólnota nauczających i uczących się. Należy przy tym pamiętać, dodał prezydent Stanford University, iż Humboldt zwrócił uwagę na potrzebę znalezienia właściwych uczonych. Jeżeli jednak powołuje się niewłaściwych ludzi, wszystko schodzi na psy.

Patrzac na nasze uczelnie, należy sobie przypominać idee Humboldta i zastanawiać się, czy nie powinny być one u nas stosowane.

Zadaję więc pytanie: czy studenci mogą rozpoznać w nauczycielach akademickich naukowców w sensie Humboldta – tzn. poszukujących odpowiedzi na nierozwiązane zagadnienia – i w jakim stopniu mogą brać udział w tych poszukiwaniach?

Na wydziałach germanistyki w Toruniu i w Warszawie udało mi się nieco zreformować program. Pierwszą dewizą, jaka mi przy tym przyświecała, było, że należy uczyć tego, na czym uczący naprawdę się zna, czym się zajmuje naukowo. Brzmi to jak truizm, ale w rzeczywistości mamy na ogół uczyć według programu ustalonego kiedyś gdzieś z góry. W latach osiemdziesiątych prowadziłem wykłady z historii literatury niemieckiej XX wieku, podczas których musiałem mówić m.in. o wielkich powieściach Tomasza Manna, Alfreda Döblina czy Roberta Musila. Powinienem być je przeczytać na nowo, zapoznać się z nowszymi badaniami, ale robiłbym coś, co mnie wówczas mało interesowało (czas zajęła mi lektura pism Fryderyka Nietzschego, analiza poglądów Hanny Arendt, problem ujęcia władzy w literaturze). Przysiągłem sobie po tym przeżyciu, że odtąd będę wykladał tylko to, czym się zajmuję, wygłoszę to, czego nikt inny nie może wygłosić. Wprowadziłem na miejsce tzw. wykładów kursowych wykłady monograficzne. Jako temat tych wykładów wybrałem m.in. *Fausta* i mit Fausta w literaturze (nie tylko niemieckiej); recepcję antyczności w niemieckiej literaturze i filozofii; to, jak opowiada, przedstawia i opisuje się historię; za i przeciw heterogeniczności (rzecz o Johannie Gottfriedzie Herderze, Wolfgangu Goethem, Fryderyku i Augustie Schleglach, Fryderyku Nietzsche, Gottfriedzie Bennie i innych); pisarze a fenomen władzy. Na tych wykładach mogłem mówić żywo, tak jak wymagali tego Humboldt, Schelling i Fichte, oraz przekazać swoje wątpliwości, polemizować z aktualnymi poglądami i zachęcać studentów do zajmowania stanowiska. Dla nich było to na ogół formą, którą odczuwali jako zbyt trudną i która często ich irytowała. W trakcie wykładu lub po wykładzie rzadko zadawali pytania lub polemizowali ze mną, co często przeżywam w czasie gościnnych wystąpień na Zachodzie. To jednak nie wykład jest dla mnie najważniejszym zajęciem ze studentami, lecz seminarium. Słowo *seminar* pochodzi od *semen* (nasienie), co oznacza, że z seminarium ma coś wyrastać. Podczas seminarium mogę z jego uczestnikami bardzo szczegółowo analizować teksty, poznawać stan badań i zadawać nowe pytania. Uważam, że seminaria powinny być podstawą wszelkich studiów humanistycznych, bo tam – mówiąc słowami Fichtego – „płynna mowa” (*fortfließende Rede*) uczonego zamienia się w dialog ze studentami. Na seminariach studenci powinni nauczyć się kultury debaty, szukania argumentów za i przeciw. Twierdzę wręcz, że bez żywych seminariów nie zbudujemy demokracji. W parlamencie widać, że tylko kilka osób nauczyło się dyskutować merytorycznie. W przypadku tych, którzy skończyli szkoły wyższe, rzadko czuje się, że nauczyli się tam czegoś innego niż powtarzania wyuczonych zdań. Bez wprowadzenia prawdziwych seminariów nie będzie też mowy o zmianie szkoły średniej na taką, która mogłaby kształcić młodego mobilnego człowieka, chętnie zadającego pytania sobie i innym, a nie maszynę do uczenia się różnych rzeczy na pamięć i do zapominania.

Na uniwersytecie humboldtowskim nie do wyobrażenia jest student humanistyki, który studiuję tylko jeden kierunek. Tę jednokierunkowość podarował nam system sowiecki, przed wojną bowiem chodziło się na różne wykłady i seminaria, ale po przełomie politycznym do dziś nie zrezygnowaliśmy z tego sowieckiego systemu. Do jednokierunkowości wraca się ostatnio nawet na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych. Ma to fatalne skutki dla studentów. Kiedy prowadzę na Zachodzie seminaria, to wśród uczestników tych zajęć są filologowie, filozofowie, historycy, a czasem nawet prawnicy. Zadają oni inne pytania niż np. studenci germanistyki. Zwracają przeważnie uwagę na filozoficzną lub historyczną warstwę danego tekstu lub omawianego zjawiska i oczekują ode mnie stosownej odpowiedzi. Na szczęście nigdy nie uciekłem przed zajmowaniem się filozofią, historią, historią sztuki czy psychologią. Szukając odpowiedzi na dane pytanie, uczę się zarazem pytać, czyli przyjmuję punkt widzenia osób, które będą mi zadawać pytania. To samo dotyczy uczestników seminarium. Dodatkowym efektem jest, że osoby studiujące w taki sposób chętniej dyskutują między sobą.

Aby zdarzyło się to na naszych uczelniach, należałoby dać studentom i nauczycielom akademickim więcej wolności i więcej prawa do samotności, gdyż – zdaniem Humboldta – nie ma refleksji bez samotności, u nas mówi się: bez wolnego czasu (lub ładniej: bez czasu na zadumę).

Pewną szansę na zmianę obecnej sytuacji stwarza nam – bardzo niechętnie widziany – proces boloński, który jest moim zdaniem skrzyżowaniem modelu francuskiego z modelem humboldtowskim. Studia licencjackie (I stopnia) przypominają ów francuski model przez swoją jednokierunkowość (*nota bene* model sowiecki jest okrojonym dziewiętnastowiecznym modelem francuskim). Studia magisterskie (II stopnia) przypominają w dużej mierze model humboldtowski. Składają się one z części teoretycznej, z części metodologicznej oraz z części skierowanej na wyrobienie umiejętności praktycznych. W tej ostatniej należy wybrać kilka różnych modułów (specjalizacji), aby nie doszło do kształcenia całkowicie jednostronnego. Część teoretyczna, która daje podstawy, też nie może być jednostronna, ma bowiem pomóc w krytycznym spojrzeniu na przyszłą działalność zawodową, ma uczyć ucznia się; dziś mówi się też o stawianiu się elastycznym.

Studia magisterskie zmuszają do zmian organizacyjnych na uczelni – bo ich wymogiem jest interdyscyplinarność – oraz szukania pomocy specjalistów spoza uniwersytetu. Typ studiów jest uzależniony od tzw. sylwetki absolwenta. To studenci są głównymi bohaterami działań na uniwersytecie, a ponieważ każdy obywatel Unii Europejskiej ma prawo zbierać punkty na dowolnej uczelni, grozi nam, że studenci będą woleli studiować tam, gdzie uzyskają więcej możliwości lepszego kształcenia. Nie będziemy mogli zamykać ich w naszym bardzo rygorystycznym toku studiów. Wybór będzie bowiem należał do nich. Jednym z celów procesu bolońskiego jest stworzenie europejskiej sieci szkół wyższych i porównywalnego profilu studiów. Będzie to trudny proces, gdyż każda uczelnia chce zachować jak najwięcej ze swojej struktury, składu personalnego, przyzwyczajęń. Pierwszą bronią przed zmianami jest wyśmiewanie się z nich oraz brak dyskusji. Jesteśmy jednak w tej niekomfortowej sytuacji, że władze kraju zobowiązały się do przeprowadzenia procesu bolońskiego mniej więcej do końca tego dziesięciolecia, a to znaczy, że powinien wkrótce być zakończony. Jakoś to będzie – myśli większość. Oczywiście, jakoś to będzie, ale może da się owo „jakoś” zamienić w jakość...